

Tenorth, Heinz-Elmar

**Frank-Michael Kuhlemann: Modernisierung und Disziplinierung.  
Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872. (Kritische  
Studien zur Geschichtswissenschaft. Bd. 96.) Göttingen: Vandenhoeck &  
Ruprecht 1992 [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 6, S. 994-997*



Quellenangabe/ Reference:

Tenorth, Heinz-Elmar: Frank-Michael Kuhlemann: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872. (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft. Bd. 96.) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1992 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 6, S. 994-997 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111231 - DOI: 10.25656/01:111231

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111231>

<https://doi.org/10.25656/01:111231>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 6 – November/Dezember 1994

## *Thema: Gesundheitserziehung*

- 851 MATTHIAS JERUSALEM/WALDEMAR MITTAG  
Gesundheitserziehung in Schule und Unterricht
- 871 ANJA LEPPIN/KLAUS HURRELMANN/MARCUS FREITAG  
Schulische Gesundheitsförderung im Kontext von Klassenklima und  
sozialem Rückhalt durch die Lehrer
- 891 ARNOLD LOHAUS/HEIDE LARISCH  
Zum Kenntnisstand von Jugendlichen über gesundheitliche Bera-  
tungsangebote: Eine Bestandsaufnahme und ein Interventionsansatz
- 907 RALF SCHWARZER  
Volitionstheorie der Gesundheitserziehung

## *Diskussion*

- 925 HANS-ULRICH GRUNDER  
Reform der Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit Andreas  
Flitner
- 941 ANDREAS FLITNER  
Reformthemen, Klassikerlektüre und Impulse des 20. Jahrhunderts.  
Replik auf Hans-Ulrich Grunder
- 945 ANDREAS ETGES  
Erziehung zur Gleichheit. Mathilde Franziska Annekes Töchter-  
Institut in Milwaukee und ihr Eintreten für die Rechte der Frauen
- 963 ACHIM LESCHINSKY  
Freie Schulwahl und staatliche Steuerung. Neue Regelungen des  
Übergangs an weiterführende Schulen

## *Besprechungen*

- 985    FRITZ OSTERWALDER  
      *Peter Stadler: Pestalozzi – Geschichtliche Biographie.*  
      Band 2: Von der Umwälzung zur Restauration
- 989    HILDEGARD FEIDEL-MERTZ  
      *Inge Hansen-Schaberg: Minna Specht – Eine Sozialistin in der*  
      *Landerziehungsheimbewegung (1918 bis 1951). Untersuchung zur*  
      *pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin*
- 991    FRANZ-MICHAEL KONRAD  
      *Renate Knobel: Der lange Weg zur akademischen Ausbildung in der*  
      *sozialen Arbeit. Stationen von 1868 bis 1971*  
      *Ute Lange-Appel: Von der allgemeinen Kulturaufgabe zur Berufs-*  
      *karriere im Lebenslauf. Eine bildungshistorische Untersuchung zur*  
      *Professionalisierung der Sozialarbeit*
- 994    HEINZ-ELMAR TENORTH  
      *Frank-Michael Kuhlemann: Modernisierung und Disziplinierung.*  
      *Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872*

## *Dokumentation*

- 999    Pädagogische Neuerscheinungen

## *Contents*

### *Topic: Health Education*

- 851 MATTHIAS JERUSALEM/WALDEMAR MITTAG  
Health Education in the Classroom
- 871 ANJA LEPPIN/ KLAUS HURRELMANN/MARCUS FREITAG  
Health Promotion in School in the Context of Classroom and Social  
Backing by the Teachers
- 891 ARNOLD LOHAUS/HEIDE LARISCH  
How Well Informed are Adolescents as Regards Advisory Services  
on Questions of Health and Hygiene? – A stock-taking and an ap-  
proach to intervention
- 907 RALF SCHWARZER  
Volitional Theory of Health Education

### *Discussion*

- 925 HANS-ULRICH GRUNDER  
Educational Reform. A discussion of Andreas Flitner's position
- 941 ANDREAS FLITNER  
Reform Topics, Re-Reading the Classics, and Impulses of the  
Twentieth Century. A reply to Hans-Ulrich Grunder
- 945 ANDREAS ETGES  
Education for Equality. Mathilde Franziska Anneke's secondary  
school for girls in Milwaukee and her championship of women's  
rights
- 963 ACHIM LESCHINSKY  
Free Choice of School and State Control. New regulations for the  
transfer to secondary schools

### *Reviews*

985

### *Documentation*

- 999 Recent Pedagogical Publications

erschweren oder gar verhindern konnte. Auf dem Boden der sozialen Tatsachen vollzog sich die Professionalisierung in Sozialpädagogik und Sozialarbeit also weit widersprüchlicher und stockender, als dies die bisherige Forschung durch die Auswahl ihrer Quellen nahelegte. Auch wenn sich über einen Professionsbegriff, der professionelle Arbeit allein an vorgängige Ausbildung bindet und sie nur im Kontext der bezahlten Sozialarbeit gelten lassen will, streiten läßt, als heuristisches Instrument hat er sich bewährt, weil wohl nur mit seiner Hilfe die Verknüpfung der professionstheoretischen Debatten in Sozialpädagogik/Sozialarbeit mit der tatsächlichen Berufslage der Sozialarbeiterinnen möglich ist.

Neben dieser neuen analytischen Perspektive ist die Untersuchung LANGE-APPELS von der These geprägt, die frühe Qualifizierungsoffensive sei nicht intentional mit der Verberuflichung verbunden gewesen; die Wurzeln der Berufsausbildung in der Sozialen Arbeit seien vielmehr in einem in der Ehrenamtlichkeit am idealsten sich realisierenden „freien Erwachsenenbildungskonzept“ zu suchen, „das Programm der ‚sozialen Frauenbildung‘ [sei] in erster Linie als ‚weibliche‘ Allgemeinbildung entworfen worden ... , die erst in einem vielschichtigen Prozeß zu einer Berufsausbildung transformiert und funktionalisiert wurde“ (S. 22). Diese Sicht scheint mir jedoch ein Rückfall in die von der Autorin ansonsten so souverän überwundene eindimensionale Perspektive zu sein, weil sie eine einzelne, wenn auch einflußreiche Position im Spannungsfeld der Debatten übergewichtet. Haben nicht bereits 1899 die vielzitierten Mädchen- und Frauengruppen den von ihnen veranstalteten ersten geschlossenen Jahreskursus mit der Notwendigkeit einer „systematische[n] Ausbildung für Berufsarbeit in der Armenpflege“ (A. BEERENSSON: Soziale Frauenbildung in Deutschland. In: Zeitschrift für das Armenwesen

1915, S. 79) begründet? Hat nicht der DEUTSCHE VEREIN unter ALBERT LEVY Qualifizierung von Anfang an immer als Argument für Verberuflichung benutzt, auch wenn, wie die Autorin nachweisen kann, längst nicht alle Qualifizierten ihre Kenntnisse in berufliche Tätigkeit umzumünzen vermochten? Anhand vieler weiterer Beispiele ließe sich zeigen, daß sich die These LANGE-APPELS tatsächlich nur mit bezug auf ALICE SALOMON und die von ihr beherrschte Konferenz der Sozialen Frauenschulen Deutschlands (seit 1917) aufrechterhalten läßt. Und auch dort dürfte eine differenzierte Sicht weiterführen: Die Behauptung des besonderen Geschlechtscharakters sozialer Arbeit am Anfang ihrer Professionalisierungsgeschichte diene der Sicherung weiblich-exklusiver Berufsaspirationen und wurde in dem Maße unwichtiger, als sich der Beruf für Männer als unattraktiv erwies. – Gleichwohl: Mit der Studie LANGE-APPELS ist nunmehr auch in der Erforschung der Professionalisierungsgeschichte der Sozialpädagogik und Sozialarbeit der Anschluß an einen sozialhistorischen Untersuchungsansatz hergestellt, hinter den künftige Arbeiten auf diesem Feld nicht mehr zurückfallen dürfen.

Dr. FRANZ-MICHAEL KONRAD  
Sindelfinger Str. 79, 72070 Tübingen

**Frank-Michael Kuhlemann:** *Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872.* (Kritische Studien zur Geschichtswissenschaft. Bd. 96.) Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1992. 468 S., DM 85.–.

FRANK-MICHAEL KUHLEMANN schreibt über eine Phase der Bildungsgeschichte, für die – zwischen ‚Reaktion‘, ‚Indoktrination‘ und ‚Bildungsbegrenzung‘ – alle Urteile längst gefällt scheinen. Der Autor bezweifelt indes die Geltung all der The-

sen über die „Schule der Untertanen“ (F. MEYER), über die „Politisierung der Erziehung“ (H. TITZE) und die „politische Okkupation der Schule“ (CH. BERG), die seit den frühen 1970er Jahren die pädagogische Historiographie über diese Epoche bestimmt haben und die auch von den wenigen Gegenstimmen, die sein einleitender Forschungsbericht notiert, nicht zu übertönen waren. Im Ergebnis führt seine eigene Arbeit, angetreten mit dem Anspruch einer „Gesamtdarstellung“ (S. 24), zwar nicht zu einem unkritischen Loblied auf die preußische Volksschule, ihre Administration und Politik sowie ihre Lehrer, aber doch zu einem Urteil, in dem endlich die „Ambivalenzen“ nicht mehr übersehen werden, die in der Gleichzeitigkeit von „Modernisierung und Disziplinierung“ das niedere Schulwesen in Preußen auch im 19. Jahrhundert bestimmt haben.

Wer solchen Widerspruch gegen herrschende Deutungen vorträgt, der tut gut daran, sich nicht nur in Quellen und Literatur, sondern auch konzeptionell angemessen zu wappnen. KUHLEMANN schreibt deshalb auch nicht nur eine Einleitung mit einem breiten und kritischen Überblick zum Forschungsstand (S. 11–31), sondern läßt auch einen ausführlichen „Teil I: Theoretische Prämissen und Bedingungen der Modernisierung“ (S. 33–95) folgen. Hier diskutiert er die Begrifflichkeit für den Komplex „Volksschule“, erörtert ausgiebig sein leitendes Interpretationskonstrukt der „partiellen Modernisierung“ und gibt im Spannungsfeld von Politik, gesellschaftlichen Interessen und schulischer Eigendynamik eine Skizze der langfristig bedeutsamen Bedingungen und Sequenzen der preußischen Volksschulentwicklung. Im Zentrum steht zweifellos der Begriff der „partiellen Modernisierung“, den der Autor kritisch vor allem gegen staatszentrierte und materialistische Perspektiven ins Feld führt, aber auch gegen die „falsche Sozialdisziplinie-

rungsthese“ (S. 51) wendet; konstruktiv hält der Begriff die These fest, daß sich gesellschaftliche Entwicklungen sowohl in der ‚Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen‘ als auch in der „Koexistenz widersprüchlicher Struktur- und Verhaltensmuster“ manifestieren (S. 51, RÜSCHEMEYER zitierend). Auf diesem Hintergrund will KUHLEMANN das „innere Bewegungsge-setz“ der preußischen Volksschulentwicklung“ schließlich auch „systematisch“ erklären, und zwar durch vier „Strukturmerkmale“ dieser Geschichte:

- „1. die defensive Ambivalenzstruktur der preußischen Volksschulpolitik,
2. die polyvalente Funktionalisierung der Volksschule durch den Staat und die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen,
3. die partielle Eigendynamik des Bildungswesens sowie
4. der[n] lokale[n] und regionale[n] Relativismus des Staates und der Gesellschaft in Preußen“ (S. 48).

In Teil II (S. 97–351), in der „Realgeschichte des preußischen Volksschulwesens“, werden diese Ansprüche zum Glück in einer weniger technischen Sprache, wenn auch eher systematisch als narrativ, aber doch materialnah entfaltet. Hier finden sich, von der Ausgangslage im 18. Jahrhundert ausgehend, die zentralen historiographischen Erträge: ein umfangreicher Teil über die Volksschule, „im Spannungsfeld von Tradition und Moderne“, und ein dichtes Kapitel über die Lehrer, „im Konfliktfeld von Untertanenbildung und Emanzipationsstreben“. Ein Fazit, in dem der Autor transparent und klar seine These von der „Ambivalenz“ der preußischen Volksschulpolitik und vom sich emanzipierenden, wenn auch noch im Übergang fixierten Lehrer vorträgt, steht am Schluß (vor Registern, Quellen und Literatur).

Kann seine These überzeugen, gegen die Übermacht einer kritischen Lesart der preußischen Schul- und Lehrer-geschichte? Für die Geschichte der Schule wählt

KUHLEMANN vier Indikatoren, die m.E. sehr gut begründen, daß man von „partieller Modernisierung“ sprechen darf: Gemessen (a) an „Schulpflichtdurchsetzung und Alphabetisierung“, (b) am Wandel der „Stadtsschulen“ relativ zur lokalen Machtlage und zu den Klienterwartungen und (c) im Blick auf „Unterricht und Lehrinhalt“ sowie ihre Konsequenzen für „grundlegende Verhaltensdispositionen“, überzeugen KUHLEMANNS Argumente, schon weil er (d) die „Konservierung der Landschulen“, das retardierende Moment, nicht übersieht. Überzeugend ist dieses Kapitel vor allem deshalb, weil KUHLEMANN nach Zeitraum, Region und Klientel die vielschichtige und in sich hierarchisierte Realität sichtbar machen kann, die sich mit dem Begriff der Volksschule verbinden läßt. Die zentrale Beweisführung im Abschnitt über die „Schullandschaften“, am Exempel von Barmen, Berlin, Krefeld und Minden, gehört zu den Glanzstücken der Arbeit. Vergleichbar überzeugend (auch in den Passagen, die den Rezensenten kritisieren) ist seine Darstellung der Lehrerberufsgeschichte, aufgespannt zwischen der staatlichen Politik seit den Seminargründungen ab 1819, demonstriert an der sozioökonomischen Lage, exemplifiziert an der „partiellen Eigendynamik“, in der die Situation der Lehrer lokal und regional charakterisiert ist, und in Hinweisen auf die Unterstützung, die sich für die Lehrer in Teilen der liberalen Öffentlichkeit um 1848 findet. Auch wenn mir die Hinweise auf die „revolutionäre Disposition“ der Lehrer (S. 248 u.ö.) überzogen erscheinen, weil soziale Mobilisierung aus Ständesinteresse und demokratisch-revolutionäres Engagement nicht genügend unterschieden werden (obwohl auf LAVOPAS einschlägige These hingewiesen wird; S. 421, Anm. 63), die Skizze der preußischen Lehrerberufsgeschichte bis 1872 verdient alle Anerkennung.

Prüft man, in kritischer Wendung, nicht

nur KUHLEMANNS Anspruch, eine „Gesamtdarstellung“ der Volksschule und ihrer Lehrer bis 1872 geschrieben, sondern den historischen Prozeß über „Modernisierung“ (von Schule und Gesellschaft) und „Verberuflichung“ (der Lehrer) auch theoretisch „hinreichend“ (S. 347) erklärt zu haben, dann sind freilich auch Rückfragen und Einwände notwendig. Erkennbar ist der Anspruch der „Gesamtgeschichte“ nur z.T. eingelöst; schon die Quellen, aber auch das gedruckte Material zeigen, daß KUHLEMANN eher für die Westprovinzen Preußens argumentiert und primär dort Plausibilität für die Modernisierungs- und Mobilisierungsleistung der Schule erbringen kann. Bereits die Alphabetisierungsraten zeigen für die östlichen Regionen ein anderes Bild. Das Kapitel über „die Konservierung der Landschulen“ (S. 210–235) blendet die Differenzen zwar nicht aus, bleibt aber sehr knapp, in den Quellen z.T. selbst noch auf den Westen zentriert.

Begrenzt ist die Studie nicht nur regional, sondern auch thematisch. In der Analyse des Unterrichts sind die Indikatoren für die „Disziplinierung und Mobilisierung des Denkens“ (S. 236–255) doch relativ blaß, und man merkt, daß der Sozialhistoriker KUHLEMANN dem pädagogischen Alltag von Schule relativ fremd gegenübersteht (schon bei G. PETRAT findet sich mehr analytische Schärfe), und die Adressaten fehlen ebenso wie eine Diskussion des Indoktrinationsproblems bis 1870 (M. WÖLK, die der Autor bemüht, läßt sich erst für die Zeit danach nutzen). Eine gewisse Distanz gegenüber der pädagogischen Problematik bestimmt auch die Analyse der Lehrertätigkeit. „Verberuflichung“ und vielleicht doch eher „Brüche“ statt Einheit im Lehrerberuf – damit kann man sich einverstanden erklären; aber die Frage der Professionalität entscheidet sich nicht primär an Statusmerkmalen oder an Organisationsfragen, sondern angesichts der pädagogi-

schen Aufgabe, im Wissen und Handeln der Lehrer. Bei KUHLEMANN wird diese Dimension allenfalls über die Lehrerausbildung erfaßt, sonst eher ausgeblendet, so daß auch der „Übergangs“-Charakter der Lehrerpersönlichkeit im politisch-sozialen Kontext stärker herausgearbeitet wird als in den Dimensionen professioneller Identität. Ob 1872 dann wirklich eine Zäsur darstellt, das wäre auch zu fragen. Schließlich habe ich mich gefragt, ob der Begriff der „partiellen Modernisierung“ gegenüber den politisch-pädagogischen Verhältnissen nicht zu bescheiden argumentiert, zu früh mit einem „Nebeneinander“ von Tradition und Moderne zufrieden ist und nicht zufällig im Verlegenheitsbegriff der „Ambivalenz“ seine Bestätigung sucht. Sicherlich, KUHLEMANN zeigt Wandel, er betont Veränderung, lokale Freiräume und regionale Varianz, wo bisher meist nur Unterdrückung und Kontrolle gesehen wurden; aber Funktionalisierung und Begrenzung sind nicht zu übersehen, es gab ein wenig Fortschritt, aber nur selten mutige Innovation. Das Lob für Preußen resultiert doch vor allem aus der Tatsache, daß andere Länder, innerhalb wie außerhalb Deutschlands, z. T. noch weniger an Veränderungen aufzuweisen hatten – aber gilt das auch für Baden, Sachsen oder die Schweiz? KUHLEMANN bedauert zu Recht, daß die vergleichende Perspektive zu knapp ausgearbeitet ist, aber dadurch steht schließlich

auch eine konsistente Prüfung seiner „Erklärung“ noch aus. Wie, würde ich als Problem ergänzen, kann diese Kategorie erzwungene Veränderung und Anpassung von eigendynamischer, gar schulisch erzeugter „Modernisierung“ unterscheiden?

Insgesamt aber bleibt das ein sehr gewichtiges Buch. KUHLEMANN informiert theoretisch reflektiert und in den Quellen gut fundiert über eine wichtige Phase der preußischen Bildungsgeschichte. Er schreibt damit zwar nicht die Geschichte vollständig neu, aber seine Lesart der Entwicklung der preußischen Volksschule und ihrer Lehrer in der Zeit von 1794 bis 1872 ist anregend, klug und materialreich; sie wird für die Historiographie des Volksschulwesens im 19. Jahrhundert künftig unentbehrlich sein und macht hoffentlich immun gegen alte, jetzt überholte Thesen. Von Bedeutung ist die Studie aber auch, weil sie Fragen provoziert, sowohl gegen die theoretischen Referenzen als auch gegen den historiographischen Anspruch. Aber noch mit seinen offenen Flanken ist das Buch produktiv; denn es zwingt die Bildungshistoriker, ihre eigenen Fragestellungen intensiver und theoretisch bewußt zu diskutieren.

Prof. Dr. H.-ELMAR TENORTH  
Humboldt-Universität, Unter den Linden 9, 10099 Berlin